

Kraul, Margret

**Gabriele Neghabian: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908 - 1945) und Nordrhein-Westfalens (1946 - 1974). [...] Köln: Böhlau 1993. [Rezension]**  
*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 660-664*



Quellenangabe/ Reference:

Kraul, Margret: Gabriele Neghabian: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908 - 1945) und Nordrhein-Westfalens (1946 - 1974). [...] Köln: Böhlau 1993. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 660-664 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105201 - DOI: 10.25656/01:10520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105201>

<https://doi.org/10.25656/01:10520>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 4 – Juli/August 1995

## *Thema: Schule, Lehrer und Unterricht*

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER  
Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung
- 531 SABINE GRUEHN  
Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/  
CORINNA KIRCHNER  
Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP  
Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

## *Diskussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik
- 615 PETER METZ  
Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“
- 631 HEINZ LEHMEIER  
Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

## *Besprechungen*

653 ULRICH PAPENKORT

*Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger* (Hrsg.):  
Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft

655 HEINZ RHYN

*Lutz Rössner*: Kritik der Pädagogik. Konstruktives und Polemisches  
zu einer Disziplin, die als Wissenschaft soll gelten können

*Lutz Rössner*: Über Pädagogik und Pädagogen. Skeptisch-polemische  
Anschluß-Betrachtungen

658 HANS-ULRICH MUSOLFF

*Karlheinz Biller*: Bildung – integrierender Faktor in Theorie und  
Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als  
Antwort auf aktuelle Herausforderungen

660 MARGRET KRAUL

*Gabriele Neghabian*: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag  
zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und  
Nordrhein-Westfalens (1946–1974)

664 KARL-HEINZ HEINEMANN

*Peter Dudek*: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis.  
Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974

667 LUTZ RAINER REUTER

*Claudius Gellert*: Wettbewerb und Leistungsorientierung im  
amerikanischen Universitätssystem

## *Dokumentation*

671 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Quality of Schools and Instruction*

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER  
The Quality of Schools and Instruction – Empirical findings on  
problems and prospects of research
- 531 SABINE GRUEHN  
The Compatibility of Cognitive and Noncognitive Objectives  
of Instruction
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/  
CORINNA KIRCHNER  
Pedagogical Freedom, Professional Satisfaction, and Job-Related  
Stress – Analyses of everyday instructional behavior of teachers at  
commercial schools in the new Laender
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP  
Family Background and Intrinsic Learning Motivation

### *Discussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Luhmann and the Consequences – On the applicability of recent  
system theory to adult education
- 615 PETER METZ  
Interpretative Approaches to Herbart's Concept of "Pedagogical  
Tact"
- 631 HEINZ LEHMEIER  
Is Pedagogics Based on the Theory of Action In Need Of a Research  
Method of Its Own?

### *Book Reviews*

651

### *Documentation*

- 671 Recent Pedagogical Publications

lichem Leben nicht mehr unterscheidbar.

In seiner *universellen Dimension* beansprucht BILLER für seine Bildungsvorstellung Universalität und Exklusivität: Er behauptet, das Rezept der „allseitige[n] Bildung für alle“ zu besitzen (S. 165). Und er behauptet, es als einziger zu besitzen: BILLER zufolge „kann es nur eine einzige Art von Bildung für alle geben: die integrative Bildung“ (S. 202).

In seiner *inhaltlichen Dimension* bestimmt das ‚integrative Bildungskonzept‘ normativ den Lehrplan. Das wird abgeleitet aus (1) dem Menschenbild BILLERS, (2) seiner „Teleologie“ (S. 210), (3) der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. (1) „Die zentralen Anliegen des Menschen sind Sinnerfüllung und Bedeutungsgewinnung“ (S. 210). (2) Folglich ist das pädagogische Ziel „insbesondere [das] der Sinnsichtigkeit des Menschen“ (S. 211). Da „der allgemeinste Inhalt von Sinn“ „die Erhaltung des Lebens“ (S. 278) sei, gilt „Lebenserhaltung als oberstes Prinzip zur Auswahl von Inhalten“ (S. 215). (3) „Die Wissenschaft liefert Gewähr dafür, daß das [...] ausgewählte Material auf den höchstmöglichen Stand der Erkenntnis gebracht wird“ (S. 212).

In seiner *pragmatischen Dimension* enthält BILLERS Bildungsvorstellung u. a. eine „Trias bildender Faktoren“ (S. 258). Demzufolge ist Bildung „das Ergebnis sowohl historisch-gesellschaftlicher Bedingungen als auch natürlicher Anlagen und menschlicher Anstrengungen“ (S. 218). BILLER hält die anthropologischen Voraussetzungen für entscheidbar. Er verrechnet den ‚bildenden Faktor‘ *Natur* mit dem Faktor *Gesellschaft* und stellt fest: „Es dürfte jedoch richtig sein, im Blick auf die Bildung des Menschen der Anlage eine entscheidende Bedeutung zuzumessen und der gesellschaftlichen Beeinflussung eine geringere. [...] Eine kontinuierliche Arbeit durch Generationen hin-

durch ist offensichtlich der beste Garant für einen soliden Bildungserwerb“ (S. 257).

Im *vierten* Kapitel werden BILLERS „Prinzipien und Primate“ für Unterricht genannt. Im *fünften*, abschließenden Kapitel wird „Integrative Bildung“ als „Weg und Ziel in unsicherer Zeit“ gepriesen. BILLER versichert, daß „die integrative Bildung tatsächlich zu geistigem Weitblick, zum Denken in vernetzten Zusammenhängen und zum Bedenken der Konsequenzen“ (S. 280) führe. Der Autor enthüllt, daß „integrative Bildung [...] einen möglichst großen Einfluß auf die Machtzentren von Staat und Gesellschaft“ anstrebt (S. 282). Abschließend werden Ratschläge zur Innen- und Außenpolitik erteilt, und es werden Empfehlungen zum Verhalten in der Öffentlichkeit, in der Privatsphäre und in der Intimsphäre gegeben.

BILLERS Versprechen, durch sein Buch Einsicht in den Sinn des Lebens zu geben, ist ein *falsches Versprechen*. Denn dieses Versprechen wird durch Verweis auf einen leeren absoluten Sinn nicht eingelöst. Und Wissenschaft hat auch *keine Befugnis*, es einzulösen.

Dr. HANS-ULRICH MUSOLFF

Universität, Pf. 100131, 33501 Bielefeld

**Gabriele Neghabian:** *Frauenschule und Frauenberufe*. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974). (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 49.) Köln: Böhlau 1993. 273 S., DM 48,-.

Zwei Begriffspaare können als Rahmen für das vorliegende Buch herangezogen werden: *Allgemeinbildung und berufliche Bildung* und *Gleichheit und Differenz* der Geschlechter, jenes Begriffspaar, das in

der Frauenforschung der letzten Jahre entscheidend und strukturierend war. Die Bezüge zwischen Gleichheit und Differenz sind im Laufe der letzten Jahre in sehr unterschiedlicher Weise diskutiert worden: alternativ, einander weitgehend ausschließend oder aber in der Hoffnung, Gleichheit, vor allem Gleichheitspolitik, und Differenzen miteinander verbinden zu können. Auch allgemeine und berufliche Bildung werden, zumindest in ihrer Genese, als einander weitgehend ausschließende Alternativen gesehen: Forderungen, sie gemeinsam in ein Bildungskonzept einzubinden, wurden bisher in der schulischen Realität des staatlichen Bildungswesens nur selten eingelöst.

Beide Begriffspaare sind konstitutiv – wenn auch von der Autorin nicht explizit als strukturierende Kategorien verwendet – für die Thematik „Frauenschool und Frauenberufe“. In der Arbeit, die als Dissertation im Rahmen des Bochumer DFG-Forschungsprojekts: „Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen während der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland“ vorgelegt worden ist, geht es um die Entwicklung der Frauenschule, einer weiblichen Sonderform im allgemeinbildenden Schulsystem, zwischen 1908 und 1972, um ihre jeweilige Stellung innerhalb der höheren allgemeinbildenden Schulen und um die einzelnen Berechtigungen, die ihr jeweils zugebilligt wurden. Dabei ist es die Frage, wie sich diese Sonderform der weiblichen Bildung in das an männlichen Jugendlichen und männlichen Lebensentwürfen ausgerichtete, aber dennoch immer als allgemeinbildend bezeichnete Schulsystem eingefügt hat.

NEGABIANS Arbeit gründet sich vorrangig auf eine „minutiöse Erhebung der *amtlichen Bestimmungen* zum Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems“ und auf „*schulstatistische[s] Datenmaterial*“ (S. 7f.). Insbesondere bezieht

sie sich auf eine innerhalb des DFG-Projekts erhobene Datenreihe zum höheren Mädchenschulwesen (bis 1941); außerdem hat sie einzelne Monographien und Zeitschriftenaufsätze ausgewertet, die die zeitgenössische Diskussion um die Frauenschule und die höhere Mädchenschule aufgreifen. Dabei geht es der Autorin „nicht um die Rekonstruktion und Interpretation der subjektiven Handlungsmotive von politischen Entscheidungsträgern bei der Strukturierung der Frauenschule und des höheren Mädchenschulsystems, sondern um eine *funktionale Analyse* der amtlichen Bestimmungen und der empirischen Entwicklung der Frauenschule im Gesamtsystem sowie um die Reflexion dieses Prozesses in der schulpolitischen und verbandspolitischen Diskussion“ (S. 14). Ihrer Arbeit liegt die auch in anderen Bochumer Arbeiten zur Schulgeschichte (vgl. D. K. MÜLLER und B. ZYMEK) vertretene These zugrunde, daß weniger Zielvorstellungen handelnder Individuen und ökonomische Bedingungen die Schulentwicklung bestimmen, sondern die „Entwicklungslogik des Schulsystems“. Festgemacht werden kann diese Entwicklungslogik an der jeweiligen soziostrukturellen Kanalisierung der Klientel, die als Motor der Veränderung angesehen wird. NEGABIAN nimmt diesen Ansatz auf und benutzt ihn als Erklärungsmodell für die Entwicklung der Frauenschule. Die Rezension wird sich daher der Frage zuwenden, inwieweit sich dieses Erklärungsmodell für die Geschichte der Frauenschule als fruchtbar erweist.

Die Darstellung setzt ein mit der Mädchenschulreform um 1908, die den staatlich geregelten Mädchenschulen ein weites Spektrum zugesteht: von den Studienanstalten, die aus einer möglichst großen Angleichung weiblicher an männliche höhere Schulen resultieren, über das Oberlyzeum, das Höhere Lehrerinnenseminar, bis zu der ein- bzw. zweijährigen Frauen-

schule, die hauswirtschaftliche, erzieherische und soziale Inhalte in das weibliche höhere Schulwesen einbezieht und damit die Andersartigkeit weiblicher Bildung in den Vordergrund stellt, die *Differenz* zwischen den Geschlechtern betont. Aber die Frauenschule hat weitere Aufgaben: Sie bindet durch ihre spezifischen Zugangsberechtigungen (zunächst) auch Absolventinnen mittlerer Bildung in das höhere Schulsystem ein, bildet also eine sogenannte „Dehnungsfuge“ zwischen zwei Schulsystemen. Darüber hinaus wird mit der Frauenschule *berufliche* Bildung in einem System verankert, das sich bisher eindeutig als ein allgemeinbildendes Schulsystem definiert hat, übrigens ohne der Tatsache Beachtung zu schenken, daß auch die sogenannte Allgemeinbildung – über die durch sie erreichten Berechtigungen für die männliche Klientel – eindeutig berufs(vor)bildenden Charakter hatte. In der frühen Form der Frauenschule wird die berufliche Ausrichtung durch besondere Kurse für die spezifischen Ausbildungen unterstrichen: die der Sprachlehrerin, der technischen Lehrerin, der Helferin in der sozialen Arbeit und der Kindergärtnerin.

Doch NEGHABIAN zufolge kommt der Frauenschule „nicht nur eine curriculare Bedeutung als Konzept einer neuen, ‚weiblichen‘ Bildung“ zu, sondern darüber hinaus eine besondere „*schulstrukturelle*“ Funktion, nämlich die der „*Differenzierung und Kanalisierung von Schülerinnen im Mädchenschulsystem*“ (S. 25). Diese Kanalisierung manifestiert sich im *schichtenspezifischen* Zugang zur Frauenschule und den anderen Schultypen: die Studienanstalt für Töchter bildungs- und besitzbürgerlicher Elternhäuser, die Frauenschule als Angebot für die kleinbürgerlichen Gruppen (S. 25; S. 41). Das klingt plausibel, ist möglicherweise auch aus einzelnen zeitgenössischen Äußerungen abzuleiten, aber entspricht es der Realität?

An dieser Stelle hätte man sich eine empirische Überprüfung der Sozialstruktur der Schülerschaft gewünscht, auch eine exemplarische Studie hätte es getan. Wenn jedoch – sicher aus guten Gründen – das Hauptaugenmerk nicht darauf gelenkt wird, so hätten zumindest zwei Argumente diese Kanalisierungsthese, die analog auch für spätere Epochen formuliert wird, diskussionswürdig erscheinen lassen können: Zum einen wird die Frauenschule, vor allem nach 1918, als eine Art Aufgabeboden für diejenigen jungen Mädchen angesehen, die vor dem Ersten Weltkrieg in renommierte ausländische Pensionate geschickt wurden. Sind das aber die Töchter des weniger wohlhabenden Mittelstandes (vgl. S. 79)? Der zweite Einwand ergibt sich, wenn man den Anteil der akademisch gebildeten und der besitzenden Schichten an der Gesamtbevölkerung betrachtet. Er ist sicher größer als der Anteil der aus diesen Schichten kommenden Schülerinnen – gemessen an der Gesamtheit aller 16- bis 19jährigen –, die die Oberstufe einer höheren Schule besuchen. Warum also sollte die Klientel der Frauenschule vor dem Ersten Weltkrieg und zu Beginn der Weimarer Republik vorrangig aus kleinbürgerlichen Schichten kommen, wenn noch nicht einmal alle Mädchen aus höheren Schichten eine Oberstufe der höheren Mädchenschulen besuchten? Die schichtenspezifische Kanalisierung, die dem Schultyp der Frauenschule unterstellt wird, ist – zumindest ohne empirische Überprüfung – wohl kaum so eindeutig zu konstatieren, wie das in dieser Studie geschieht.

Der Schulreformprozeß der 20er Jahre hat eine Reihe von Konsequenzen für die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens: Das hier verankerte ehemalige Höhere Lehrerinnenseminar wird als neues Oberlyzeum zu einem auf die allgemeine Hochschulreife zielenden Schultyp ausgebaut, und die Frauenschule wird Ende der 20er Jahre weiter differenziert,

als dreijährige Frauenoberschule mit fachgebundener Hochschulreife ausgestattet. NEGHBABIAN interpretiert, ihrer These folgend, die Frauenschule, aber auch das Oberlyzeum unter dem Aspekt der sozialen Kanalisierungs- und Differenzierungsfunktion: Studienanstalten als exklusive Angebote für eine „Elite“, das Oberlyzeum als Schultyp mit geringerer „Wertigkeit“ des Abiturs für Aufsteiger (S. 108 ff.). Daß gerade mit diesem Schultyp erst eine ins Gewicht fallende Öffnung des weiblichen höheren Schulsystems vollzogen wird, ist die andere Seite der Medaille, auf die weniger Wert gelegt wird.

Die Neustrukturierung von 1932 belebt auch die Allgemeinbildungsdiskussion: „Mit der Frauenoberschule von 1932“ werde, so NEGHBABIAN, „das Programm einer spezifisch ‚weiblichen‘ Bildung als *Modell einer neuen Allgemeinbildung für beide Geschlechter* in das höhere Schulsystem eingepaßt und aufgewertet“ (S. 130). Ein solches ursprünglich an weiblicher Bildung orientiertes, dann aber auch auf männliche Bildung zugeschnittenes Curriculum könnte – gerade unter dem Aspekt der heutigen Koedukationsdebatte – von großem Interesse sein; die genaueren Ausführungen bleiben an dieser Stelle aber eher spärlich, und eine weitergehende inhaltliche Analyse wird nicht vorgenommen.

Die Entwicklung der Frauenschule im Nationalsozialismus fordert erneut dazu auf, die These der Eigendynamik zu prüfen: keine ideologische Konzeption, statt dessen ... pragmatisches Handeln (vgl. S. 166)? Abgesehen davon, daß Schulgeschichte häufig jenseits aller Ideologie an Pragmatik orientiert ist, treffen im Nationalsozialismus bereits vorhandene Entwicklungen weiblicher Bildung auf massive ideologische Unterstützungen. Überfüllungsdiskussionen und -krisen mögen für das Bildungsverhalten mitverantwortlich sein (im übrigen auch für die Schüler-

und Studentenzahlen im männlichen Bereich!), die Pragmatik eines Ministeriums mag die Weichen gestellt haben, aber die nationalsozialistische Ideologie der weiblichen Bildung hat die „Eigendynamik“ des Bildungssystems unterfüttert, in diesem Fall bis zur Umwandlung der Frauenoberschule in einen der beiden Schultypen für Mädchen, der zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife führt und Anfang der 40er Jahre der am stärksten besuchte Typus höherer Mädchenschulen geworden ist. Daß jedoch durch „die Aufwertung der hauswirtschaftlichen Oberschule zu einem zum Abitur führenden Schultyp (...) die Perspektiven für junge Frauen aus arbeitsmarktpolitischen Gründen noch über den Anfang der 30er Jahre erreichten Stand erweitert“ (S. 189) werden, ist mit Schulbesuchszahlen nicht zu belegen (vgl. Tab. 12); wird doch der Höchststand der Schülerinnen in Obersekunda (14732 im Jahre 1931, davon ein Drittel in Frauenschulen) trotz des neuen Schultyps bis 1941 nicht wieder erreicht.

Diese kritischen Anmerkungen mögen als Indiz dafür genommen werden, daß NEGHBABIAN nicht nur ein interessantes Thema aufgegriffen hat, sondern daß ihre Studie auch verdienstvoll ist. Verdienstvoll deshalb, weil die Traditionslinie der Frauenschule für das Land Nordrhein-Westfalen bis 1972 fortgeschrieben wird; verdienstvoll aber auch, weil die Entwicklung der Frauenschule unter Einbeziehung der amtlichen Vorgaben wie der statistischen Daten nachgezeichnet und damit gleichsam eine Zusammenstellung aller einschlägigen Vorschriften für die Frauenschule gegeben wird. Nicht zuletzt aber ist es erhellend, die in der Schulgeschichte durchaus vorhandenen Verschränkungen von allgemeiner und beruflicher Bildung aufzugreifen. Daß das am Beispiel der Frauenschule geschieht, bringt eine weitere Dimension ins Spiel: nämlich die Diskussion von gleicher und differenter Bildung für Jungen und Mäd-



chen. Dieser Aspekt benennt jedoch Strukturierungsmöglichkeiten für Analyse und Darstellung der Geschichte der Frauenschule, denen in dieser Arbeit zugunsten der – leider nicht hinreichend belegten – These von der Eigendynamik des Schulsystems und der damit verbundenen sozialstrukturellen Kanalisierung weniger Bedeutung beigemessen wurde.

Prof. Dr. MARGRET KRAUL,  
Schwarzer Weg 24, 33824 Werther

**Peter Dudek:** *Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis*. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. Bd. 20.) Weinheim/München: Juventa 1993. 223 S., DM 38,-.

„Wenn einmal die Geschichte der deutschen Wiedervereinigung geschrieben werden kann, dann wird man diese Arbeit nicht vergessen“ – hoffte KLARA-MARIA FASSBINDER, ein Mitglied des Schwelmer Kreises 1961. Doch die deutsche Vereinigung hat sich anders vollzogen, als von den Mitgliedern des Schwelmer Kreises erwartet. Dennoch gehört es zur Entwicklung eines gesamtdeutschen Geschichtsbewußtseins, wie DIETER WUNDER als Herausgeber der von der Max-Traeger-Stiftung bezuschußten Studie DUDEKS im Vorwort schreibt, an diesen oppositionellen Kreis zu erinnern, der in den fünfziger und sechziger Jahren der einzige Pädagogenzirkel war, dessen Mitglieder aus beiden deutschen Staaten kamen. Der Kreis kannte keine formelle Mitgliedschaft, aber sein fester Kern von etwa 40 Mitarbeitern stammte vor allem aus dem „Bund Entschiedener Schulreformer“ und anderen „linken“ Teilen der Pädagogischen Bewegung. Dieser Kern hatte sowohl in West- wie in Ostdeutschland seine Nachkriegsheimat gefunden.

Die Gründungsabsicht war weniger pädagogisch als vielmehr politisch: das Eintreten für ein neutrales Deutschland, hervorgegangen aus gesamtdeutschen Wahlen – ein Konzept, das die sowjetische Westpolitik propagierte und das von westlicher Seite nie auf die Probe gestellt wurde. Je weiter diese Gründungsabsicht aus der Politik verschwand, desto stärker traten die pädagogischen und bildungspolitischen Momente des Kreises in den Vordergrund. Ein Unikum blieb der Kreis auch insofern, als er über alle politischen Vereisungen der Zeit von 1952 bis 1974 hinweg regelmäßig gesamtdeutsche Treffen durchführen konnte, die von DDR-Seite immer großzügig unterstützt, im Westen jedoch – zumindest in den fünfziger Jahren – regelrecht verfolgt wurden.

Man könne die Geschichte des Schwelmer Kreises als die eines systematischen Beeinflussungsversuchs der SED schreiben oder als „Geschichte idealistischer Pädagogen, deren persönliches Antriebsmotiv durch die Angst vor einem Dritten Weltkrieg beherrscht wurde und die ihr politisches Engagement nicht der Zwangsläufigkeit des kalten Krieges unterordnen wollten“ (S. 14). Beides sei möglich, der Leser könne selbst entscheiden. DUDEK vermeidet die Gefahr, eine Abrechnung aus der Siegerperspektive zu schreiben. Nach den zahlreichen biographischen Studien, die in den letzten Jahren über verdrängte linke Reformpädagogik erschienen sind, will DUDEK nun eine historische Organisationsstudie über den in der Westrepublik nach wie vor unbekannten „Schwelmer Kreis“ vorlegen. Er will dieses gesamtdeutsche Forum in seiner Bedeutung für die Westpolitik der DDR und die westdeutsche Pädagogik aufarbeiten; insbesondere interessiert ihn, wie dieser aus der linken Reformpädagogik hervorgegangene Kreis sich mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt hat, und vor allem die „Selbstrefle-